

Christopher Wallbaum

# Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa

*Eine Erhebung mit Videos und drei Reflexionen*

## Abstract

*The article is about an exploration about practices of school music in 5 countries of Europe. After reflecting some methodological aspects of working with videos and the context of an Intensive Programm, the article gives information about common contents and methods and distinguishing marks of practices in music education. At last the article gives three reflections of the data about (1) the importance of sound and gestures in music education, (2) interferences between cultures of music and cultures of pedagogy in the classroom, (3) patterns of school music.*

Bei Begegnungen mit MusikpädagogInnen aus anderen Ländern merkt man schnell, dass es nicht nur große Gemeinsamkeiten, sondern auch verschiedene Selbstverständlichkeiten gibt, sodass bald nichts mehr selbstverständlich erscheint. Was wissen wir eigentlich über Musikunterricht in anderen Ländern?

Fast alle empirischen Veröffentlichungen zum Musikunterricht in Europa basieren auf schriftlichen Vorgaben (guidances) zum Musikunterricht, die sich zudem häufig ändern.<sup>1</sup> Zuletzt präsentierte die Website des "Music Education Network" (meNet) die Ergebnisse eines aus Brüssel geförderten Projekts zur Musikpädagogik mit 20 beteiligten Ländern. "What we have not explored in detail", steht dort in der Zusammenfassung (S. 13), „is how such guidance translates into the day to day experiences of teachers and their students in music lessons.“<sup>2</sup> Hier von "Übersetzung / Translation in die Praxis" zu sprechen, klingt zumindest optimistisch, wenn man bedenkt, wie viele Faktoren zwischen Vorschriften und Praxis walten.<sup>3</sup> Unser Wissen über die Praxis des Musikunterrichts in den Klassenzimmern anderer Länder ist gering, wie der Ausruf einer englischen Musikdidaktikerin angesichts einer der hier verwendeten Stunden zeigte: "I never saw a lesson like the one from Saxony!" Die Erhebung, deren Ergebnisse hier dargestellt werden, ging nicht von Vorschriften, sondern von Praxiserfahrungen aus, die anhand von Unterrichtsvideos erfragt wurden.

## Das Setting der Erhebung

Im Rahmen des *Intensiven Programms* „School Music in the EU – Learning from diversity“<sup>4</sup>, an dem Studierende aus 5 Ländern teilnahmen, hatte ich die Gelegenheit, den TeilnehmerInnen – im ersten Erhebungsjahr 35 Personen – drei deutsche Musikstunden auf DVD zu zeigen.<sup>5</sup> Sie

sollten sich an einem vierstündigen Vormittag von den gezeigten Stunden dazu anregen lassen, in nationalen Gruppen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu dem Musikunterricht zu benennen, der ihnen aus der Erfahrung in ihrem Land bekannt war. Im ersten Schritt entschied jede Gruppe, welche der drei Stunden ihrer Erfahrung von Musikunterricht am nächsten kam, und begründete die Ähnlichkeit. Im zweiten Schritt befasste sich jede Gruppe nur noch mit dieser einen Stunde und suchte auffällige Aspekte heraus, an denen sich ein Unterschied zwischen der deutschen Stunde und den selbst als normal erfahrenen Stunden festmachen ließ. Jede Gruppe präsentierte dem Plenum ihre Wahrnehmungen, erläuterte diese und antwortete auf Nachfragen. Die Ergebnisse der Gruppen aus Deutschland, Estland, den Niederlanden, Portugal und Schweden werden hier nun nach der Analyse der Präsentations- und Plenumsmitschnitte sowie von Protokollnotizen vorgestellt und anschließend reflektiert. Alle visuellen Präsentationsdokumente stammen aus der ersten Erhebung von 2011 in Aveiro / Portugal. Sie werden ergänzt von Gruppen aus denselben Ländern mit anderen Studierenden aus dem Jahr 2012, als das *Intensive Programme* in Leipzig stattfand. Diese haben in der Vorbereitung des Treffens die DVDs angesehen, die Ergebnisse aus dem Vorjahr gelesen<sup>6</sup>, kritisiert, gegebenenfalls ergänzt und überwiegend bekräftigt. Änderungen gegenüber der ersten Erhebung werden in der folgenden Darstellung kenntlich gemacht.

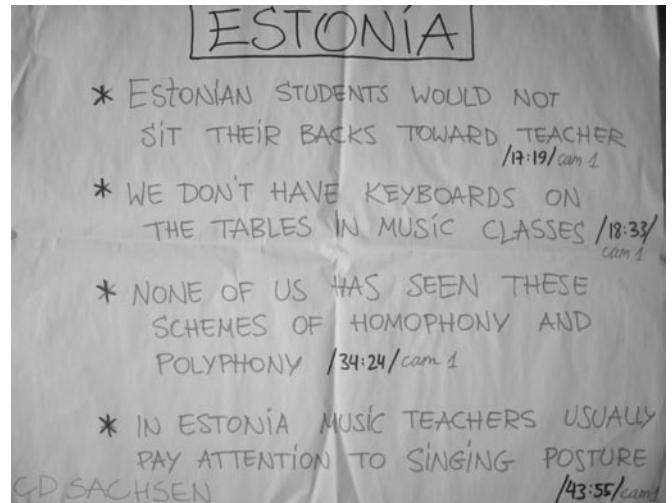
## Ergebnisse aus fünf national zusammengesetzten Gruppen

Die einzelnen Gruppenergebnisse werden jeweils nach dem selben Muster dargestellt:

- Die explizit gegebenen Gründe für die Wahl einer der drei Stunden, die den eigenen Erfahrungen von Musikunterricht am nächsten kommt.
- Das Poster mit Thesen jeder national zusammengesetzten Gruppe, möglichst bezogen jeweils auf ein Video-Still aus der gewählten Stunde.
- Eine Liste mit Äußerungen zur selbst erfahrenen Praxis im Klassenzimmer. Die Äußerungen stammen aus den mitgeschnittenen Präsentationen und daran anschließenden Plenumsdiskussionen. Die Kategorien der Tabellenform, in der sie dargestellt werden, ergaben sich aus dem Material. Indem für jede Landesgruppe dieselbe Tabellenform gewählt wird, können einzelne Felder leer bleiben, wenn es hierzu keine Äußerungen gab.

Vorab verständigten sich alle Teilnehmenden auf einige inhaltliche und methodische Gemeinsamkeiten der Musikunterrichte, die sie in ihren Ländern erfahren hatten:

- **Common Content** (more or less): Singing folk songs in the native and the English language; being accompanied by the teacher on piano or guitar;<sup>7</sup> moving with singing; listening to classical music; elementary theory like names of the tones and basic principles of building minor and major chords.
- **Common methods:** 1. „Frontal teaching“ (=the teacher acts in front of the pupils, who are sitting or standing); 2. Pupils working in groups without teacher (not absolutely common!)



Ein Lesehinweis für die folgende Darstellung: Es finden sich Video-Stills von der Sachsen- und von der Thüringen-Stunde. Die Gruppen aus Estland, Deutschland und Portugal orten ihre Erfahrungen von Musikunterricht der Sachsen-Stunde am nächsten, die Gruppen aus den Niederlanden und Schweden der Thüringen-Stunde.

### Die Gruppen aus Estland

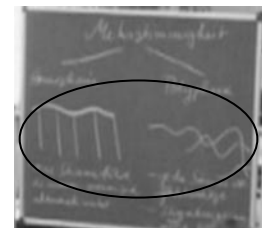
Für die Gruppe aus Estland kam die Sachsen-Stunde den eigenen Erfahrungen von Musikunterricht am nächsten. Ihre Begründung:

*We have the same structure of lesson. We start with this warm-up body percussion stuff, we have this theory part, we have the singing part and we have the playing part in instruments. And that's all in this lesson also.*



Still 1: Saxony-Lesson/17:19

Still 2: Saxony-Lesson/18:33



Still 3: Saxony-Lesson/34:24



Still 4: Saxony-Lesson/43:55

Folgende Unterschiede zur Sachsen-Stunde nannte die Estland-Gruppe:

1. Instruments
  - In Estonia, they are always singing and they learn a lot about singing.
  - Estonia doesn't have keyboards, sometimes they have a cittern (6-string), a guitar and flutes for the whole class.
2. Sound/ Style
  - –
3. Attitude/ posture/ [Style]
  - The singing posture is very important in Estonia. "Stand straight, and then it's good to sing" – "And it's not only the singing position, but also playing the piano [...], how to play the flute. You have to have the right posture." – "You have to hold the sticks always right, in right positions."
  - Sitting with your elbows on the table would not be acceptable. (Compare two girls at their keyboards)
4. Interaction
  - –

### 5. Other aspects of Classroom-practice

- Warm-up with singing and body-percussion
- Never saw the homophony-polyphony-schema.

Die zusammenfassende Hypothese zur Praxis des Musikunterrichts entsprechend der Gruppe aus Estland: Die Gemeinsamkeiten der Praxis mit der Sachsen-Stunde wurden oben beschrieben. Ein wesentlicher Unterschied liegt darin, dass der Körperhaltung beim Singen und Spielen von Instrumenten weit mehr Bedeutung beigemessen wird. Die Gruppe von 2012 ergänzt, dass das gemeinsame Singen sowie traditionelle Folklore in Estland eine herausragende Bedeutung auch für die Identität des Landes in der 1991 gewonnenen Unabhängigkeit haben. Dies äußert sich in jährlichen Chorfestivals und einer Feier im Stadion.<sup>14</sup>

### Die Gruppen aus Deutschland

Die Situation der Gruppen aus Deutschland unterscheidet sich in doppelter Hinsicht von der der anderen.

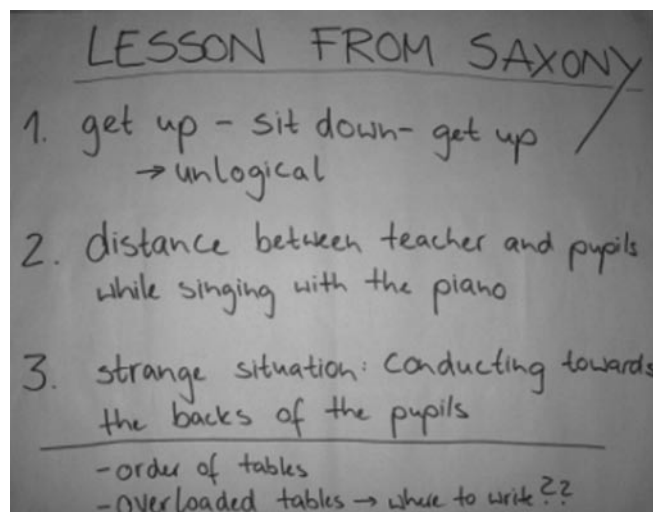
Zum einen sind die Stunden, auf die bezogen sie ihre Erfahrungen von Musikunterricht formulieren, selbst aus Deutschland, zum anderen gibt es Deutschland als bildungspolitische Einheit nur in Grundzügen, weil die Bildungshoheit bei den Bundesländern liegt. Ein Vergleich von einzelnen Bundesländern mit allen anderen Ländern aus diesem Intensiven Programm erschien sowohl hinsichtlich der institutionellen Landesstrukturen als auch hinsichtlich der Bevölkerungszahl nicht abwegig. Andererseits gibt es in Gestalt von Empfehlungen der Kulturminderkonferenz auch gemeinsame Grundlagen für alle Bundesländer sowie vergleichbare Studienbedingungen. Die Studierenden-Gruppen aus Leipzig erwiesen sich als bunter Mix aus verschiedenen Bundesländern.<sup>8</sup>

Die Gruppen aus Deutschland wählen trotz Ausnahmen die Sachsen-Stunde als die ihrer Erfahrung ähnlichste Art des Musikunterrichts. (Ein Studierender aus Niedersachsen allerdings erfuhr Musikunterricht maßgeblich im Stil der Hamburg-Stunde.) Als Grund für die Wahl der Sachsen-Stunde wurde die Verwendung von Tischen ("sind normal"), die große Bedeutung des Singens, bei dem es nicht um die Verbesserung des Gesangs ginge, und Musikgeschichte/Epochen der klassischen Musik genannt. Zugleich wurde die große Heterogenität der Erfahrungen von Musikunterricht betont.

Einzelne Unterschiede zur Sachsen-Stunde wurden nicht genannt mit der Begründung, dass diese sich zum einen schon in den beiden anderen gezeigten Stunden aus Deutschland zeigten (Hamburg- und Thüringen-Stunde) und/oder ansonsten wegen der Heterogenität der erfahrenen Musikunterrichts nicht verallgemeinerbar seien. Stattdessen kritisierte die Gruppe von 2011<sup>9</sup> einen Aspekt, der sich auf das Interaktionsgeschehen in der Sachsen-Stunde bezog.

Folgende Unterschiede zur Sachsen-Stunde nannte die Deutschland-Gruppe:

1. Instruments
  - –
2. Sound/ Style
  - –
3. Attitude/ posture/ [Style]
  - –
4. Interaction
  - "There is no communication between the pupils at all."
  - Critical view of the forms of interaction in the classroom from different aspects. In general they see a great distance between teacher and pupils. (Compare Thesis 2)
  - It's not always clear, why pupils have to stand up and sit down. (Thesis 1)
  - The furnishing of the classroom brings the teacher into the back of the pupils (tables, keyboards, instruments). (compare Thesis 3)
  - Too many instruments, which are not used, fill the space and obstruct interaction in the classroom.



Die Studierenden-Gruppe aus Deutschland (2011) entschied aus zwei Gründen, keine timecodes für Video-Stills anzugeben.: These 1 könnte nicht auf einem Still gezeigt werden, These 2 und 3 könnte auf vielen Stills gezeigt werden. [C.W.: Die Stills 2 und 4 a.a.O. können einen Anhaltspunkt für die Thesen 2 und 3 geben.]

#### 5. Other aspects of Classroom-practice

- Do we need desks in the music room? Is it necessary for pupils to write a lot in a music lesson?

Die zusammenfassende Hypothese zur Praxis des Musikunterrichts entsprechend der Gruppe aus Deutschland:

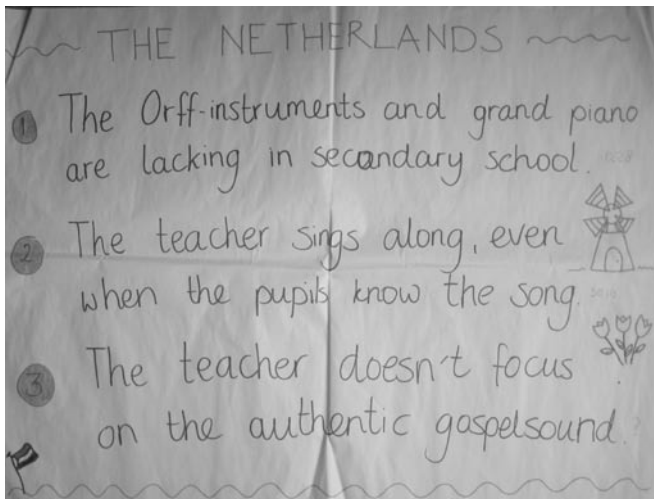
Die Gemeinsamkeiten der Praxis mit der Sachsen-Stunde wurden oben beschrieben. Die Raumeinrichtung, der Anteil des Klassengesangs sowie von Geschichts- bzw. Epochenlernen zur klassischen Musik wird gleichsam als „noch“ überwiegendes Merkmal von Musikunterricht gesehen, zugleich aber die Erfahrung auch von anderen Formen des Musikunterrichts wie in den anderen Stunden betont. Der Sound und die Haltung im Unterricht erfahren hier weniger Aufmerksamkeit als einzelne Handlungen und Interaktionsformen in der Gesamtanlage des Unterrichts.

#### Die Gruppen aus den Niederlanden

Die Gruppen aus den Niederlanden nehmen die Thüringen-Stunde als der selbst erfahrenen Praxis am ähnlichsten wahr. Die explizite Begründung dafür fällt leider zirkulär aus:

*It is closer to the known Dutch practice than the other two examples (Hamburg and Saxony).*

Folgende Unterschiede zur Sachsen-Stunde nannte die Gruppe aus den Niederlanden:



Die Niederlande-Gruppe verwies auf dieselben timecodes, die auch die Schweden-Gruppe angab. Thesen 1-3 entsprechen den Stills 5, 8 and 6.

#### 1. Instruments

- Orff-instruments and grand piano are lacking in secondary school. (Thesis 1) Orff instruments only in primary schools
- Never had such nice grand piano, only pianos with a sound "like an off-tune pillow"
- Keyboards + guitars + bass + drums (combo-instruments)

#### 2. Sound/ Style

- More concentration on the sound of the genre. Teacher on Video doesn't focus on the authentic gospel-sound (Thesis 3).
- i. e. Rock-vocal more deep and rough, classically more high and lighten

#### 3. Attitude/ posture/ [Style]

- –

#### 4. Interaction

- Teacher should not put himself in the center.
- Dutch students learn: don't sing along with the pupils, listen instead! German teacher in the video is always singing. (Thesis 2)

#### 5. Other aspects of Classroom-practice

- Holland has not a strict curriculum. There's not "the one" Dutch style.
- Everyone learns every instrument for a short time, afterwards they play with different instruments.

Die zusammenfassende Hypothese zur Praxis des Musikunterrichts entsprechend der Gruppe aus den Niederlanden:

Organisation und Umgangsformen im Klassenzimmer sind einerseits denen in Schweden sehr ähnlich, aber der Inhalt ist weniger an „Popular Music“ orientiert. Andererseits zeigt sich die Niederlande-Gruppe ähnlich sensibel für die Interaktionsformen wie die Deutschland-Gruppe.

## Die Gruppen aus Portugal

Die Portugal-Gruppen gaben keine ausformulierte Begründung für die größte Ähnlichkeit mit der Sachsen-Stunde. Insgesamt wirkten sie wenig geübt in der Beschreibung von Unterrichtspraxis. Das Plenumsgespräch ergab folgende Begründung:

Kinder, die älter als 10/11 Jahre sind, erhalten in Portugal keinen Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Darum fanden die Gruppen aus Portugal keine der Stunden auf Video direkt mit Stunden in Portugal vergleichbar. Die Verwendung des Orff-Instrumentariums stelle eine Verbindung zur Thüringen- und Hamburg-Stunde her, das Reden über Musik, ohne sie zu hören oder zu spielen, zur Hamburg- und Sachsen-Stunde. Diese Form des Musikunterrichts wandle sich gegenwärtig zugunsten des gemeinsamen Musizierens. Aufgrund der Lehrerzentrierung in Verbindung mit einer atmosphärischen Gesamtanmutung entschied sich die Gruppe für die Sachsen-Stunde.

Folgende Unterschiede zur Sachsen-Stunde nannte die Gruppe aus Portugal:

#### 1. Instruments

- Student's main instrument is flute (=Thesis 1)
- Remember lessons with talking only (Group 2012)

#### 2. Sound/ Style

- –

#### 3. Attitude/ posture/ [Style]

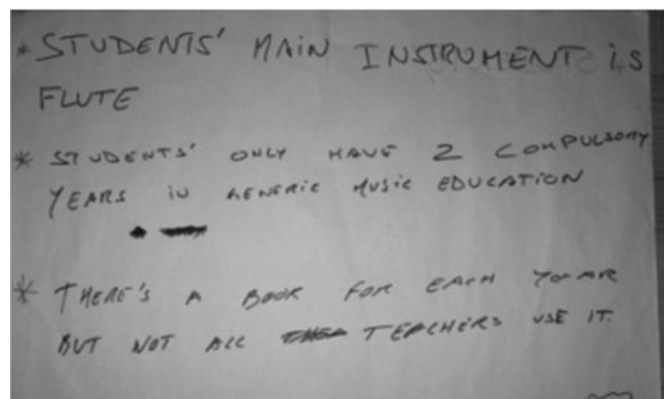
- –

#### 4. Interaction

- –

#### 5. Other aspects of Classroom-practice

- Students only have 2 compulsory years in generic music education (=Thesis 2)
- There's a book for each year, but not all teachers use it. (=Thesis 3)



Die Gruppe aus Portugal entschied, keine timecodes für Stills anzugeben. [Still 3 könnte einen Bezug zu den Gründen der Gruppe herstellen, CW.]

Die zusammenfassende Hypothese zur Praxis des Musikunterrichts entsprechend den Gruppen aus Portugal: Direkte Aussagen zur gezeigten Altersgruppe (12-15 Jahre) lassen sich nicht machen, weil es in dieser Altersgruppe keinen Musikunterricht für alle mehr gibt. Die Gemeinsamkeiten der Praxis mit der Sachsen-Stunde wurden oben beschrieben, sie bestehen nur sehr oberflächlich in der Lehrerzentriertheit und den Redeanteilen im Rahmen der Stunde. Die Portugal-Gruppen erinnern sich an Musikstunden, in denen nur geredet und keinerlei Musik gemacht wurde. Die Gruppen distanzieren sich – darin den Deutschland-Gruppen verwandt – von solchem Musikunterricht und verweisen darauf, dass die Praxis des Musikunterrichts sich im Umbruch befinde.

### Die Gruppen aus Schweden

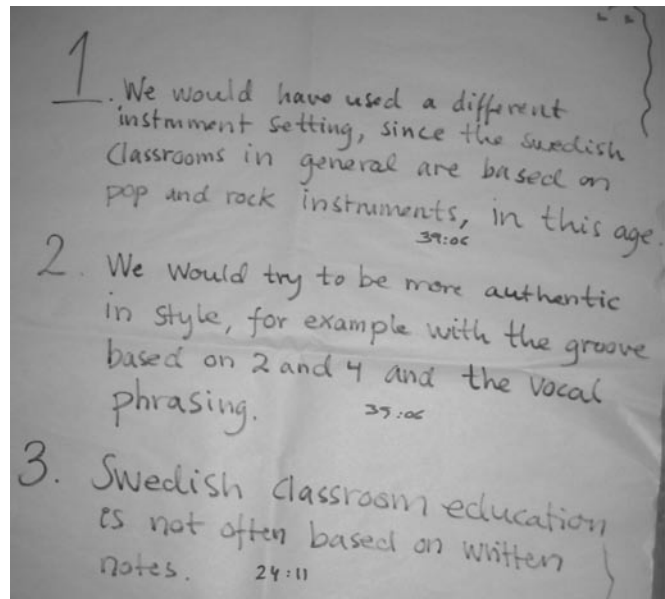
Die Thüringen-Stunde schien der Gruppe aus Schweden dem Musikunterricht ihrer Erfahrung am ähnlichsten. Konkret wurden genannt:

- "The lesson in whole
- The seating plan
- The laid-back attitude of the teacher".

Folgende Unterschiede zur Thüringen-Stunde nannte die Gruppe aus Schweden:

1. Instruments
  - Music in Swedish classrooms is based on Pop and Rock-Instruments in this age of the pupils. (Thesis 1)
  - Very rarely Orff-Instr., if they have any, they are broken
  - Many guitar and/or keyboard classes (25 instruments); it depends on the teacher's instrument.
2. Sound/ Style
  - Try to be more authentic. (Thesis 2) Video: No gospel-vocals; the beat doesn't sound right; Gospel with Orff-Instruments sounds wrong.
  - Better to check first, which style of music is to be played, and only then select the instruments.
3. Attitude/ posture/ [Style]
  - Laid-back attitude of the teacher
4. Interaction
  - –
5. Other aspects of Classroom-practice
  - Swedish classroom education is often not based on written notes. (Thesis 3)
  - Many songs are taught and learned by ear.
  - More chord symbols instead of written notes. Many 1-3-5 chords.
  - "Often when we teach songs, [...] we teach the whole class", everyone learns everything and than you choose.

Die zusammenfassende Hypothese zur Praxis des Musikunterrichts entsprechend den Gruppen aus Schweden:



Still 5: Thuringia-Lesson/39:06



Still 6: Thuringia-Lesson/39:06



Still 7: Thuringia-Lesson/24:11



Still 8: Thuringia-Lesson/43:03

Der Stil von "Popular Music" bestimmt inhaltlich und habituell die Praxis im Klassenzimmer. Die Schülerpersonen lernen übers Ohr, benutzen kaum geschriebene Noten, vielmehr Akkordsymbole. Sie spielen Band-Instrumente und die Haltung der Lehrperson wird als "laid-back" beschrieben, was zugleich einer Phrasierungsbeschreibung in der Praxis der "Popular Music" entspricht.<sup>10</sup>

### Zur Methode

Der vorgefundene Rahmen für die Erhebung stellte einerseits eine außerordentliche Gelegenheit dar, brachte aber andererseits auch methodische Einschränkungen mit sich. Das Intensive Programme „School Music in the EU – Learning from diversity“ ermöglichte einerseits das Zusammenkommen von vielen Lehramt-Musikstudierenden und Lehrenden aus 5 Ländern zu ei-

ner Datenerhebung, andererseits definierte der Auftrag des Intensive Programms, auf verschiedene Weisen zu interagieren, zu unterrichten, zu singen, zu musizieren und nur unter vielem anderen zu reflektieren, den zeitlichen Rahmen, die Motivation und Zusammensetzung der Teilnehmenden. Indem jeder einzelne Studierende auf die Erfahrung von 500-1000 Unterrichtsstunden zurückblicken kann, scheinen die Aussagen der Gruppe mehr als nur individuelle Erfahrungen zu spiegeln. Allerdings warnen vier methodische Argumente aus der Sozialwissenschaft vor solcher Lesart. Erstens ist prinzipiell zu fragen, ob Gemeinsamkeiten und Unterschiede erst dadurch *erzeugt* werden, dass wir nach ihnen fragen, ob wir also anders hätten fragen müssen. Weniger prinzipiell erscheint zweitens die Sorge, dass die Auswahl der vorgestellten DVDs die Ergebnisse schon vorweggenommen haben könnte. (Die DVDs wurden gewählt, weil sie überhaupt zur Verfügung standen und zudem mit englischen Untertiteln versehen sind, sodass das Unterrichtsgespräch international mitvollziehbar ist.) Diese Sorge erweist sich dadurch als unbegründet, dass die DVDs in den fünf Gruppen ganz *unterschiedliche* Aspekte ihrer in der Heimat erfahrenen Musikunterrichte hervorriefen. Drittens bedürfte eine Konstruktion von ländertypischen Mustern weit umfangreicherer quantitativer Untersuchungen, deren Finanzierbarkeit für das Fach Musik nicht absehbar ist. Schließlich wurde viertens nicht erhoben, wie das Gruppenergebnis zustande gekommen ist. Der Gruppenprozess wurde nicht dokumentiert und konnte daher nicht untersucht werden. Es wäre denkbar, dass die Einflussverhältnisse in einer Gruppe so waren, dass eine Minderheit das Gruppenergebnis bestimmt hätte.

Aus all diesen methodisch konsequenten Einwänden ergibt sich, dass die vorliegenden Daten mit Vorsicht zu behandeln sind. Die Interpretationen anregende Qualität der Daten darf nicht mit deren Beweiskraft verwechselt werden. Die folgenden Hypothesen sind also nicht als Abschluss, sondern als ein Anfang zu verstehen, der im Sinne eines fortgesetzten Forschungsprozesses korrigiert, ergänzt oder bekräftigt werden soll.

### Drei Reflexionen (und daraus sich ergebende Hypothesen)

Die folgenden Reflexionen bewegen sich von der bloßen Registrierung bestimmter Praxis-Aspekte in der 1. Reflexion hin zu umfassender werdenden Deutungszusammenhängen. Die zweite Reflexion deutet einzelne Unterrichtspraktiken in Bezug auf musikalische und pädagogische Kulturen, die dritte formuliert Muster von Praxen des Musikunterrichts und fragt nach deren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Kontexten.

### 1. Die Bedeutung von Sound und (Körper-) Haltung im Musikunterricht

Das Betrachten einer Musikstunde (Music Lesson) auf DVD und die Erfahrung von hunderten Musikstunden generieren eine andere Art von Wissen als das Lesen von Lehrplänen auf Papier. Nach dem vergleichenden Erhebungsverfahren sowie der vergleichenden Darstellung der Ergebnisse erweisen sich Kriterien für die Beschreibung von Musikunterricht als relevant, die in Curricula wenig oder keine Beachtung finden. Was sich oben schon in den tabellarischen Darstellungen der erhobenen Äußerungen zeigt, war erst das Ergebnis der Analyse des Materials. Die meisten Äußerungen aller Gruppen bezogen sich auf

- die im Klassenzimmer verwendeten Instrumente,
- den im Klassenzimmer hörbaren Sound und Musikstil,
- die Körperhaltungen (beim Musizieren und darüber hinaus),
- die Interaktionsweisen und ihre Bedingungen.

Man könnte vermuten, dass die Relevanz dieser Aspekte allein durch das Anregungsmedium Video hervorgerufen wurde. Dagegen spricht, dass zum Beispiel von 11 deutschen Musikpädagogen, die dieselben Musikstunden auf Video untersucht haben, wie sie hier verwendet wurden, nur drei auf die Instrumente, den Sound und Musikstil sowie die Körperhaltungen im Klassenzimmer Bezug genommen haben (vgl. Wallbaum 2010). Diese Zurückhaltung gegenüber musikalischen Aspekten spiegelt sich auch in den Äußerungen der Deutschland-Gruppen. An diesen auffälligen Befund knüpfen sich die Fragen und impliziten Hypothesen, ob es (1) stimmt, dass die Aspekte Klasseninstrumentarium, Sound und Musikstil sowie (Körper-) Haltungen im musikpädagogischen Diskurs Deutschlands keine Rolle spielen und (2) warum das so ist.

### 2. Interferenzen zwischen Kulturen der Musik und Kulturen der Pädagogik

Interferenzen sind in der Physik Überlagerungen von Wellen, die im einen Fall zum Verschwinden beider Wellen, im anderen Fall zu deren Vergrößerung führen können. Dementsprechend wird auch in Bezug auf Wahrnehmungsphänomene und kommunikative Codes bzw. Bedeutungen von Interferenzen gesprochen.<sup>11</sup>

Die Relevanz von Sounds und Haltungen in den oben dargestellten Beschreibungen von Musikunterricht macht darauf aufmerksam, dass sich in jeder Praxis auch Lebensformen und mit ihnen verbundene Werte artikulieren.<sup>12</sup> So auch in der Praxis von Musikstunden. Seit den 1960er Jahren gibt es für Haltungen, Werte und Wissen, die in der Organisation und den Prozessen von Musikstunden verkörpert sind, den Begriff des *Hidden Curriculum* bzw. *heimlichen Lehrplans*. Weil dieser Begriff vor allem auf implizite Gehalte deutet und

zudem mit dem Gestus der Enthüllung von absichtlich Verstecktem konnotiert ist, wird hier der Begriff *Kultur* bevorzugt. Kultur als ein Set von geteilten Haltungen, Werten, Zielen und Aktivitäten, das eine Institution, Organisation oder Gruppe charakterisiert.<sup>13</sup> An den Praktiken von Lehrpersonen (Lehr.) und Schülerpersonen (Schül.) im Musikunterricht lässt sich gut zeigen, dass musikalische und pädagogische Kulturen interferieren. Die Schweden-Gruppen markierten den "laid-back"-Stil des Lehrers als Merkmal ihrer Praxen, die Estland-Gruppen dagegen markierten "Stand straight", "You have to have the right posture". Beide Körperhaltungen verweisen einerseits auf verschiedene Musikkulturen (äußerst pauschalisierend: Populäre Musik und Klassik), andererseits auf verschiedene Lebensformen und entsprechende erzieherische Ideale (wiederum pauschalisierend: Hier Leistungsorientierung und Annahme sozialer Rollen, Pflichten und Umgangsformen, dort eine eher egalitäre, hedonistische Kultur). Ein anderes Beispiel für Interferenz stellen die Äußerungen über "learning by ear" in der Schweden-Stunde dar. Sie können einerseits in Bezug zu Erkenntnissen allgemeiner musikalischer Lerntheorien und andererseits zur Lernpraxis in populärer Musik verstanden werden. Hier entsteht also eine verstärkende Interferenz zwischen lerntheoretischer und musikkultureller Bedeutung von "learning by ear". Einführung in eine Musikkultur und Theorie von Musiklernen ergänzen einander. Hier wird die Interferenz nicht problematisch, weil sie beiden Kulturen entspricht. Eine andere unterstützende Interferenz besteht zwischen dem nicht fachspezifischen Auftrag von Schule, in Schriftkultur einzuführen, und der musikalischen Klassik-Kultur, die um notierte Meisterwerke kreist. Aber Interferenzen können die Entstehung von Bedeutung in einer Schulpraxis auch behindern. Auf derart destruktive Interferenzen könnten die Aussagen der Deutschland-Gruppen zurückführbar sein, die vor allem die Einrichtung und Interaktion im Klassenzimmer reflektieren. "Do we need desks in the music room?", fragten sie und "Is it necessary for pupils to write a lot in a music lesson?" In beiden Sätzen geht es ums Schreiben. Einmal explizit und bei den Tischen implizit, nämlich um Schreibunterlagen. "Learning by ear" kann als Praxis populärer Musik oder als Lernkonzept im Widerspruch zu klassischer Musikkultur mit Schrift empfunden werden.

Eine andere Bemerkung derselben Gruppe eröffnet weitere Bedeutungsfelder. Hinter dem Satz "It's not always clear, why the pupils have to stand up and sit down" steht die Beobachtung – im Schnelllauf-Modus des DVD-Spielers besonders auffällig –, dass die Schül. häufig gleichzeitige Handlungen ausführen, das heißt, dass ihnen wenig Spielräume für selbständiges Handeln gelassen werden. Von diesem Praxismerkmal lassen sich sowohl Bezüge zu pädagogischen als auch zu musikalischen Kulturen herstellen. Das Orchester "tanzt" nach der Pfeife des Dirigenten wie eine Schulklasse nach den Instruktionen ihrer Lehr. Hinsichtlich der Interaktion handelt es sich weder musikalisch noch pädagogisch um eine symmetrische Kommunikationssituation. Wie lässt sich da zum Beispiel eine pädagogische Lehr-Lern-Praxis, der es um Mündigkeit bzw. "Democracy" geht, mit einer musikalischen vereinbaren, der es um klassische Musik geht? Es ist gewiss möglich, aber es lauert Fallen. Praktiken aus einer pädagogischen und aus einer musikalischen Kultur können einander aufheben oder verstärken. Diese Kräfte zu kennen wäre nützlich für die Analyse wie Gestaltung von musikpädagogischen Situationen (vgl. Kasten zu Interferenzen).

### 3. Muster von Musikunterricht und Überlegungen zu Ländertypologien

Über die in der ersten Reflexion genannten Vergleichsaspekte (Instrumente, Sound, Haltung etc.) hinaus lassen sich im Material Ansätze für Muster der Praxis im Musikunterricht finden, die ich hier unter Zuhilfenahme einer Portion Bauchgefühl hypothetisch vorschlage:

- (Musikwissenschaft) Ein Muster könnte das eines musikwissenschaftlich geleiteten Musikunterrichts sein, in dem Musik vor allem gehört und besprochen und nur gelegentlich durch eigene Musizierungsversuche veranschaulicht wird. (Dieser Aspekt findet sich explizit in den Portugal-Gruppen, als ein Aspekt auch in der Deutschlandgruppe von 2012.)
- (Populäre Musik) Ein anderes Muster lässt sich um das Paradigma von populärer Musik herum finden bzw. konstruieren, verbunden mit dem Musikmachen im Zentrum und Einzel- und Gruppenarbeit für informelle Interaktionen. Die Bandpraxis von Popmusikern scheint diese Praxis idealtypisch zu verkörpern (vgl. dazu die Schweden-Gruppen, auch Lucy Green 2008, Erik Cipowicz 2013).

Praktiken aus der Kultur der Musik	Kulturelle Interferenzen in der Praxis des Musikunterrichts	Praktiken aus der Kultur der Pädagogik
Z.B. "learning by ear" Z.B. "stand straight" Z.B. "laid-back" Z.B. "Pupils have to stand up and sit down"	Die Bedeutung der Praxis	Z.B. "learning by ear" Z.B. "stand straight" Z.B. "laid-back" Z.B. "Pupils have to stand up and sit down"



- (Symmetrische Interaktion) Die Niederlande-Gruppen regen zusammen mit den Deutschland-Gruppen zur Konstruktion eines Musters an, das um symmetrische Interaktionen im Spiel mit vielfältigen Musikstilen interdisziplinär angelegt ist.
- (Stand straight) Das vierte Muster (angeregt von den Estland-Gruppen), würde ich mit „stand straight“ kennzeichnen. Es hat seine Mitte in einer Musizierhaltung, wie sie im Zusammenhang mit professionellem Gesang (klassische wie populäre Gesangstechniken), klassischer Kunstmusik und zeitgenössischer Improvisation gelehrt wird, es schließt Selbst- und Gruppendisziplin ein und ist weniger prozess- als produktorientiert.

Wozu Muster? Verengen sie nicht das Denken und zwingen die reiche und vielfältige Praxis unnötig in einige wenige Formen? Das gleiche Argument äußerten einmal Studierende eines Intensive Programms, als ich sie aufforderte, sich zu einer Typologie von Studierenden zu verhalten, die ich um Studierenden-Typen herum angelegt hatte, um die Komplexität von Bildungsbiographie sowie musikalischen und pädagogischen Schwerpunkten in einem Bild erfassen zu können (vgl. Wallbaum 2009). In einem AMPF-Eröffnungsvortrag (2013) argumentierte der Erziehungswissenschaftler für Interkulturelle Bildung Paul Mecheril mit dem gleichen Argument wie die Studierenden gegen Musterkonstruktionen in Interkulturalitäts- und Migrationszusammenhängen: Mit der Zuschreibung von verallgemeinernden Attributen würden wir Menschen und Kulturen in Schubladen packen, aus denen sie Mühe hätten, wieder herauszukommen. Auf den Einwand, dass es zum Handwerk der Wissenschaft gehöre, Begriffe, Kategorien, Muster, Modelle, Theorien, kurz: Verallgemeinerungen („Schubladen“) zu bilden, um damit verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen, relativierte Mecheril seine These. Es gehe nur darum, beide Funktionen von Verallgemeinerungen zu erkennen und angemessen auszubalancieren. In diesem Sinne wird hier nach Mustern gesucht. Es geht nicht darum, irgendjemanden auf irgendetwas festzulegen, sondern Muster bzw. Bilder von musikpädagogischen Praxen zu gewinnen, die es ermöglichen, komplexe Zusammenhänge fasslich darzustellen und gezielt zu erforschen. Die Formulierung eines Musters hält zunächst einmal eine tatsächliche oder vermeintliche Gleichzeitigkeit von Merkmalen fest. Der damit verbundenen Vermutung, dass diese Gleichzeitigkeit nicht zufällig ist, gilt es dann weiter nachzugehen. In diesem Sinne sind die hier formulierten Muster als Hypothesen zu verstehen.

In einem weiteren Schritt liegt es nahe, von dem Ergebnis-Muster einer z. B. aus Schweden zusammengesetzten Gruppe auf den Musikunterricht in Schweden zu schließen. Hier gilt es – wie auch oben zur Methode schon ausgeführt – Vorsicht walten zu lassen. So hat die Erfahrung mit den beiden großen TIMSS-Videostudien von 1995 („Drei-Länder-Studie“) und 1999 („Sieben-

Länder-Studie“) gezeigt, dass sich Muster von Mathematikunterricht, die die 95er-Studie als landestypisch hervorgebracht hatte, in der quantitativ umfassenderen 99er-Studie nicht bestätigen ließen (Pauli & Reusser 2006, 777 u. a.). Dasselbe dürfte auch für den Musikunterricht gelten. Also noch einmal: Die hier aus dem erhobenen Material konstruierten vier Muster von Musikunterricht (es dürfte noch mehr und andere geben) sind zwar aus Erfahrungen in bestimmten Ländern gewonnen, sie beanspruchen aber nicht, Muster für Musikunterricht in diesen Ländern zu sein.

Dennoch bleibt zu erwägen, ob die Formulierung von landesbezogenen Mustern bzw. Typen nicht weiterführen könnte. Könnte nicht die Hypothese eines landestypischen Musters die Erforschung von Zusammenhängen zwischen Praxen des Musikunterrichts und gesellschaftlichem Kontext anregen und so das Verstehen und letztlich Gestalten von Musikunterricht befördern?

Ich möchte zum Abschluss Beispiele für Inhalte des Musikunterrichts in drei Ländern und deren Verwobenheit mit gesellschaftlichen und musikpädagogischen Strömungen skizzieren, die nicht nur für sich unscharf, sondern zudem aus verschiedenen Gründen im Wandel begriffen sind.

Musikalische Genres und Stile haben in verschiedenen Ländern unterschiedliche Bedeutung. Zum Beispiel berichten Studierende, dass Popmusik für das schwedische Nationalbewusstsein eine besondere Rolle spielen würde (seit Abba). An der Erhebung waren nur Studierende aus Malmö beteiligt. Eine Musikpädagogin aus Stockholm erklärte dagegen in einem Gespräch, dass die klassische Musik in der Musiklehrerbildung schon eine Rolle spiele. Der norwegische Musikpädagoge Øivind Varkøy vertrat im Rahmen eines internationalen Podiums auf dem Bundeskongress Musikunterricht (Weimar 2012) die These, dass der Musikunterricht in Schweden sich einseitig an populärer Musik aus den 1960ern und -1970ern orientierte. Er sah darin eine Verknöcherung.

Für das deutsche Nationalbewusstsein waren Bach, Beethoven und Wagner nach den verlorenen Kriegen von Bedeutung, wie zum Beispiel aus Kestenbergs Argumentation in den 1920er Jahren ablesbar ist. Ehrenforth (2005) weitet dieses vom nationalen auf ein europäisches Bewusstsein aus. Subventionierte Orchester, Opern- und Schauspielhäuser samt den Hochschulen als Bildungsstätten für deren Künstlernachwuchs sind Bestandteil des staatlichen Selbstkonzepts. Zugleich treten neben traditionell bildungsbürgerliche musikalisch vielfältige Identitäts- und Bildungskonzepte, die unter anderem über die Unterrichtsrealität an Schulen auf musikpädagogische Modelle wirken. In Deutschland gibt es seit einigen Jahren einen Arbeitskreis zur Populären Musik, der – in entgegengesetzter Bewegungsrichtung wie scheinbar in Schweden – den Anteil von Popmusik im Curriculum erhöhen möchte. Gesungen wurde in Westdeutschland seit der Ideologiekritik der 1960er



und 70er Jahre kaum noch, mit dem Hinweis auf die gemeinschaftsbildende Macht der Musik, die zugleich den Verstand vernebele (Vgl. dazu zum Beispiel den Schlussgesang aus Leni Riefenstahls „Triumph des Willens“). In der DDR dagegen wurde ungebrochen mit ideologischer Ausrichtung und Einzelvorführung im Unterricht gesungen. Seit der Wende wird landesweit wieder mehr gesungen, seit der Fußballweltmeisterschaft im Jahr 2006 von Jüngeren auch die Nationalhymne.

Für den erst seit 1991 unabhängigen Staat Estland hat das gemeinsame Singen eine nationale Bedeutung. Studierende erzählten die Geschichte vom nationalen Widerstand gegen russische Panzer in Gestalt eines Gesangstreffens im Stadion. Die Gruppe von 2012 gab die Aufnahme mit dem Titel *Laul põhjamaast - Ühendkoorid / XI Noorte Laulupidu Maa ja Ilm 2011* als exemplarisch für ein nationales Verhältnis zum gesellschaftlichen Gesang an.<sup>14</sup> Mit der neu gewonnenen Unabhängigkeit gewannen traditionelle Volkslieder neue Aktualität.

Diese kurzen Skizzen zeigen, dass zum einen die Zusammenhänge für musikalische Vorlieben in den Diskursen und Curricula innerhalb jedes Landes anders gelagert sind. Zum Teil erscheinen vergleichbare Begründungszusammenhänge an historisch verschiedenen Punkten, sodass der irrierte Eindruck einer Ungleichzeitigkeit vergleichbarer historischer Abläufe entstehen kann. So zum Beispiel bei der Diskussion über den Anteil von populärer Musik im Unterricht in Schweden und Deutschland oder bei der Bewertung des gesellschaftlichen Singens traditioneller Lieder in Deutschland und Estland.

Der vergleichende Blick auf verschiedene Länder kann ebenso schwindelig machen wie der auf verschiedene Kulturen (Ott a.a.O. spricht von Schwirren im Kopf). Denn die Musikkulturen sind nicht nur – wie alle Kulturen – in sich in einem steten Wandel, sondern im Rahmen der Länder auch noch unterschiedlich angesehen. Trotz der Unschärfe dieser Kulturgebilde bleibt zu untersuchen, ob nicht aus einer Rekonstruktion von Interdependenzmustern verschiedener Länder brauchbare Kategorien zur Beschreibung von Musikunterricht hervorgehen können.<sup>15</sup> Das Erforschen und Erkennen von Zusammenhängen anhand charakteristischer Muster von Musikpraxen im Musikunterricht<sup>16</sup> würde nichts an der Faktizität ändern, dass musikbezogene Werturteile kulturell relativ sind und wir Menschen gut daran tun, einander im persönlichen Umgang wechselseitig Eigensinn zuzuerkennen.<sup>17</sup>

## Fazit

Die erhobenen Daten bestehen in Äußerungen von Studierenden aus Deutschland, Estland, den Niederlanden, Portugal und Schweden zur Praxis ihres Musikunterrichts. Einerseits ergeben sich vergleichbare Gemeinsamkeiten in Bezug auf Inhalte und Methoden, was nicht zuletzt der Vergleichbarkeit der Instituti-

on Schule in allen diesen Ländern zu verdanken sein dürfte. Andererseits führt der Vergleich mit Videos von deutschen Musikstunden auch zu Befunden, deren Reflexion zu systematischen Problemstellungen führt, die in der Musikpädagogik möglicherweise zu wenig beachtet werden. Die Hypothese aus der ersten Reflexion betont die Bedeutung von Sound und (Körper-)Haltung im Musikunterricht. Die zweite Reflexion führt zu der Hypothese, dass es Interferenzen zwischen pädagogischen und musikalischen Praxen bzw. Kulturen gibt, die methodische wie musikpädagogische Ziele stützen oder auch behindern können. Die dritte Reflexion gilt dem Sinn der Konstruktion von Mustern, entwirft fünf Muster von Musikunterricht und lenkt abschließend anhand einzelner Beispiele die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des gesellschaftlichen Kontexts für die Praxis des Musikunterrichts. Insgesamt erscheint Musikunterricht als ein hochkomplexes, in jeder Kultur anders gewobenes Gebilde, von dem das Klanggeschehen nur ein Bestandteil ist.

## Literatur

- Barrett, M. S. 2011: Towards a cultural psychology of music education. In: *A Cultural Psychology of Music Education*. ed. M. S. Barrett: Oxford, University Press, pg. 1-15
- Barth, D. 2008: *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner
- Bruner, Jerome 1996: *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Cipowicz, Eric 2013: *Die Band als Modell und Praxis der Musikpädagogik*. (=Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Schriften-online: Musikpädagogik-1)
- Ehrenforth, Karl Heinrich 2005: *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott
- Gall, M./ Rotar Pance, B./Brändström, S./ Stöger, C./Sammer, G. (2010): *Learning From Each Other: Music Teacher Training in Europe with a special focus on England, Slovenia, Sweden and Germany*. In: *Music Inside and Outside The School* (= Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft.) Ed. G.-B. v. Carlsburg/A. Liimets /A. Gaizutis. Ohne Ort und Verlag auf meNet-Website.
- Green, Lucy 2008: *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Farnham: Surrey.
- Hentschel, F. 2006: *Bürgerliche Ideologie und Musik. Politik der Musikgeschichtsschreibung in Deutschland 1776-1871*. Frankfurt/M. und New York: Campus
- Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G.g (Eds.) 2009 (2nd revised edition): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lindskog, T./ Renberg, A./ Tegler, T. 2007: *A website analysis of music teacher education in europe*. Lund University, Malmö Academy of Music, Department of Music Education. <http://www.essays.se/essay/857d62adce> (verified at 20.12.2011)
- Malmberg, I. / Sammer, G. 2010. *Musikunterricht in Europa. Einblick in die Vielfalt der musikalischen Bildung*. In MIP-Journal 27/2010. S. 6-11. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=8&c=0&lang=en>
- Mecheril, Paul 2004: *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz
- meNet (Music Education Network) <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en>
- Ott, Thomas 2012: *Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Mu-*

sikunterricht. In: Niessen, Anne/Lehrmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner, S. 111-138

Pauli, Christine & Reusser, Kurt 2006: *Von video surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung*. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, S. 774-798

Reckwitz, Andreas 2000: *Die Transformation der Kulturtheorien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Seel, Martin 2000: *Ästhetik des Erscheinens*. Wien (Hanser) Darin S. 223-255: „Flimmern und Rauschen. Grenzerfahrungen außerhalb und innerhalb der Kunst.“

Stöger, Christine 2010: *Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik*. In: Chr. Wallbaum (Hg.) 2010a, S. 47-61

Troge, Thomas Alexander 1993: *Zwischen Gesangverein und Musikcomputer: Strukturen und Entwicklungstendenzen des Musiklebens in Mitteleuropa*. (=Europäische Hochschulschriften: Reihe XXII, Soziologie, Bd.246) Frankfurt/M.: Peter Lang

Wallbaum, Christopher 1993: *Musik in Jugendwelten: Ein Literaturüberblick, ein Buchwunsch und zwei Thesen*. In: Eckart-Bäcker, Ursula (Hg.): *Musik-Lernen-Theorie und Praxis*. Sitzungsbericht 1993 der Wissenschaftlicher Sozietät Musikpädagogik (=Musikpädagogik Forschung und Lehre) Mainz Schott 1996 S.55-88

Ders. 2009: „Schoolmusic“ in Europa – Ein Bericht und eine Typologie. Begegnungen von Studierenden aus sechs Ländern im Rahmen eines europäischen „Intensive Programme“ In: Ortwin Nimczik (Hg.) *Begegnungen-Musik-Regionen, Kulturen*. Mainz Schott S.267-278 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-62656>

Ders. 2010a (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms (incl. DVD) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87491>

Ders. 2010b: *Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint*. In: Ders. 2010a, S. 83-122

Ders. 2012: *About different cultures in music classrooms of Europe. An exploratory study*. Danzig (angeblich im Druck) (Vortrag EAS-Congress in Danzig 2011)

Ders. 2013: *Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxisen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (zfmk) Nr.2013 S.20-40.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Gall et al. (2010) und Malmberg/Sammer (2010). Lindsog et al. (2007) betonen die Schwierigkeit, schriftliche Darstellungen im Internet zu untersuchen, die aus der jeweiligen Landessprache ins Englische übersetzt wurden. Die englischen Versionen sind oft so viel kürzer als die Originale, dass sie ein Informationsdefizit haben müssen.
- 2 <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=1&c=0&lang=en>
- 3 Zwar präsentiert die Website auch „Praxisbeispiele“, aber diese Beispiele werden sehr unterschiedlich dargestellt. Eine durch die schriftliche Darstellung von Prinzipien, andere durch Videos. Das macht sie erstens schwer vergleichbar untereinander. Zweitens fällt bei den Videos auf, dass sie durchgehend die (Aufführungs-) Produkte von Musikunterricht, nicht aber die Prozesse auf dem Weg dorthin darstellen.
- 4 „Intensive Programms“ werden aus Brüssel gefördert und meist für drei Jahre bewilligt. (Das hier beschriebene ist die Fortsetzung eines ähnlichen Intensive Programms, das 2005 begann (vgl. Wallbaum 2009). Jedes Jahr kommen die TeilnehmerInnen für 12 Tage zusammen. Die studentischen TeilnehmerInnen wechseln jedes Jahr. Die teilnehmenden Lehrkräfte bei der Studie in Aveiro waren Ene Kangron, Floor Pots, Helena Caspurro, Steffen Reinhold, Tommy Lindsog und Christopher Wallbaum. 2012 waren es dieselben, nur Marinus Verkuil an Stelle von Floor Pots (beide aus den Niederlanden).
- 5 Die drei DVDs mit englischen Untertiteln stammten aus Wallbaum 2010: *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der*

*Theorien*.

- 6 Grundlage war der englischsprachige Artikel Wallbaum 2012.
- 7 Die Ergebnisse von Gall et al. (2010, 14-17) bestätigen diese Punkte auch für die Länder Slowenien und England, selbst wenn 2009 ein „Government report“, der auf Schulinspektionen basierte, für England feststellte, dass „singing was an area of relative weakness“ in den secondary schools (ebd. 15).
- 8 Gruppe 2011: Sachsen (3), Berlin (2), Sachsen-Anhalt (1), Baden-Württemberg (1), Niedersachsen (1). Gruppe 2012: Niedersachsen (3), Sachsen (2), Baden-Württemberg (1), Berlin (1).
- 9 Einer der deutschen Dozenten von 2011 – der Verfasser dieses Texts – hat an der Erarbeitung und Präsentation der Gruppenergebnisse aus organisatorischen Gründen nicht teilgenommen, weil er mit der Durchführung des gesamten Settings befasst war.
- 10 Die sehr detaillierte videographische Vergleichsstudie zwischen einer in Schweden aufgenommenen Stunde und der Hamburg-Stunde bestätigt diese Befunde. Sie zeigt zudem, dass die Schweden-Stunde im Unterschied zur Hamburg-Stunde primär einem „systematisch aufbauenden“ und weniger einem auf ästhetische Praxis zielenden Prinzip folgt (Masterarbeit von Simon Stich, 2013).
- 11 Vgl. im Netz Veranschaulichungen von Interferenzphänomenen, -wahrnehmungen, -psychologie und -linguistik.
- 12 Die Verbindung von Musikkulturen mit Lebensformen wurde nicht nur in *cultural studies* über Jugendkulturen, Experimentelle bzw. Neue und klassische Musik (Frank Hentschel) erforscht. Ein entsprechender Zusammenhang ist auch für die *cultural psychology* in der Vygotsky-Tradition selbstverständlich: „In short, we cannot separate mind and cognition from culture and context, values and beliefs, and a culturally mediated identity.“ (Barrett 2011, S.3). In der Philosophie hat Martin Seel (2005) dem Zusammenhang zwischen Sounds, Gesten, Haltungen, Räumen, Kleidung, Atmosphären etc. und Lebensformen mit der korrespondierenden bzw. atmosphärischen (neben der kontemplativ-bloß sinnlichen und der imaginativ-artistischen) eine eigene Dimension ästhetischer Praxis reserviert. Für die Pädagogik vgl. auch Jerome Bruners „The culture of Education“.
- 13 Dies ist eine gebräuchliche Bedeutung von Kultur im englischen Sprachraum, vgl. „set of shared attitudes, values, goals and activities, that characterizes an institution, organization, or group“ <http://en.wikipedia.org/wiki/Culture>, 28. 11. 2011. Sie entspricht prinzipiell dem von Barth 2008 nach Reckwitz (2000) konzipierten „bedeutungsorientierten Kulturbegriff“ in der Musikpädagogik.
- 14 <http://www.youtube.com/watch?v=IHQt2ph5-yo>
- 15 Zum Beispiel Christine Stöger 2010 hat ein systemisches Modell von miteinander resonierenden Feldern für die Musikdidaktik entworfen. Vgl. in diesem Sinne auch Alexander Troge (1993): *Zwischen Gesangverein und Musikcomputer: Strukturen und Entwicklungstendenzen des Musiklebens in Mitteleuropa*. (Eine Zusammenfassung dieses Modells für eine Computersimulation musikalischer Kultur(en) vgl. Wallbaum 1993, S. 62-68)
- 16 Vgl. das musikdidaktische Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ in Wallbaum 2010, S. 112-115 und 2013
- 17 Thomas Ott (2012, 132ff.) formulierte sein Grundprinzip der wechselseitigen Zuerkennung von Eigensinn am Schluss seiner „Konzeptionellen Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht“, die er mit einem Mecheril-(2004)-Zitat eröffnet hatte, das die Zerstörbarkeit aller fraglosen Voraussetzungen und die Grenzen der Berechenbarkeit in Handlungs- und Kommunikationssituationen betont.